

BIANCANEVE A MARRAKESH¹**TEATRO, ITALIANO LINGUA SECONDA E INTERCULTURA***Manuela Ottaviani²*

I modelli di androide equipaggiati con il Nexus-6, riflettè Rick, quanto a intelligenza superavano diverse classi di umani speciali. [...] Come la maggior parte delle persone, Rick si era spesso chiesto quale fosse il vero motivo per cui un androide girava a vuoto senza speranza quando veniva sottoposto ad un test per la misurazione dell'empatia. L'empatia, evidentemente, esisteva solo nel contesto della comunità umana [...]

*Philip Dick³***1. LINGUAGGIO E TEATRO**

È ormai concezione abbastanza condivisa che il teatro aiuti e favorisca l'apprendimento. In un suo articolo sullo spettacolo teatrale come esperienza di apprendimento Carmelo Pizza (2008) fa notare che «La difficoltà a conferire concretezza ai saperi che spesso si vive nella nostra scuola risiede nella mancata attenzione alla dimensione di spazio e di tempo dei contenuti disciplinari. La prima forma di apprendimento che avviene attraverso i sensi riporta inevitabilmente la dimensione spaziale e temporale dell'oggetto di conoscenza. Per esempio, posso conoscere un fiore perché i miei sensi mi riportano implicitamente la sua esistenza in uno spazio e in un tempo dati. Ma quando l'oggetto della conoscenza è per

¹ Progetto "Il Magreb a Gorla Maggiore" (aprile-giugno 2012). I risultati di questo progetto sono stati presentati in una conferenza promossa all'interno del percorso formativo del master PROMOITALS ed VI a.a. 2011-2012, in data 13 luglio 2012.

² Università degli Studi di Milano master PROMOITALS e Master educazione alla teatralità Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano.

³ Philip Dick, *Ma gli androidi sognano pecore elettriche?* 2012, Fanucci p. 54. Dal romanzo di Dick è stato tratto il film *Blade Runner* di Ridley Scott e con Harrison Ford, del 1982. Il romanzo di Philip Dick è ambientato nel 1992 in una San Francisco popolata da superstiti, dopo che l'Ultima Guerra Mondiale ha desertificato la Terra. I sopravvissuti possono emigrare su Marte o rimanere sulla Terra. Chi ha scelto di rimanere (i 'normali') e chi è stato costretto a farlo da una mutazione genetica (gli 'speciali') sogna di possedere un animale vivente, una rarità in un mondo popolato da copie elettriche davvero realistiche di pecore, cavalli, gatti, civette...Anche l'uomo è stato replicato: gli androidi sono copie biologiche perfette capaci di mimetizzarsi tra gli uomini grazie alla loro intelligenza superiore. Ciò che distingue gli umani dagli androidi è la mancanza di empatia per gli altri esseri viventi. È interessante che questo testo sia stato scritto nel 1968, anno in cui lo studio e la ricerca sull'Intelligenza Artificiale (IA) hanno notevole diffusione. Per Dick il Quoziente d'Intelligenza (QI) non caratterizza l'essere umano; ciò che lo contraddistingue dagli 'altri' è la sua capacità di empatia, di entrare in relazione. E questa riflessione ha una rilevanza capitale quando si rifletta sui processi cognitivi e sull'apprendimento.

esempio una poesia, una molecola biologica, una funzione matematica o un quadro d'autore, il più delle volte questi aspetti sono tralasciati. Eppure senza collocare l'oggetto della nostra conoscenza nello spazio e nel tempo si perde la dimensione corporea dell'apprendimento e la sua concretezza»⁴. Proprio per il suo carattere simbolico e integrato (l'uso del linguaggio, del corpo, dello spazio, della relazioni, etc.) il teatro permette l'apprendimento di contenuti, informazioni e saperi in modo particolarmente efficace e differenziato in funzione della diverse *formae mentis* e degli stili di apprendimento ad esse correlate⁵. Il successo di percorsi didattici "alternativi" rispetto a quelli tradizionali configurati su un unico schema logico-formale confermano sempre più gli studi di Gardner sulle intelligenze multiple⁶ da un lato e quelli di antropologia teatrale dall'altro⁷ nel quadro di una "naturalizzazione" del sapere, ovvero di una ricollocazione nell'ambiente biologico del soggetto apprendente nella sua "totalità": si fa riferimento, non a caso, all'importanza dell'autopoiesi⁸ ovvero alla facoltà dell'essere vivente di conservarsi in vita e di promuovere quelle pratiche che favoriscano la sua esistenza in modo coerente con le circostanze della sua vita. Tale promozione è legata a diversi fattori, differenti per natura, non ultimo all'apprendimento. L'essere vivente per conservarsi tale deve apprendere, imparare a fare

⁴ Cfr. http://www.treccani.it/scuola/archivio/1_altra_scuola/teatro/pizza.html.

⁵ Gli stili cognitivi sono strettamente correlati a canali sensoriali di input-output e ogni stile cognitivo ha i suoi canali privilegiati. Stella individua quattro canali di accesso alle informazioni: visivo-verbale, visivo non verbale, uditivo e cinestesico. La differenza tra questi canali sta nella preferenza o meno di tecniche e strategie: coloro che prediligono il canale visivo-verbale sono persone che per lo più imparano leggendo, prendendo appunti e sviluppando elenchi scritti; coloro che invece prediligono il visivo-non verbale hanno una memoria visiva e preferiscono immagini, grafici, fotografie, mappe concettuali e tutto ciò che riconduca la materia a schemi visuali. Il canale uditivo è preferito dai soggetti che imparano ascoltando una lezione, partecipando a discussioni e a gruppi di lavoro; infine ci sono coloro che preferiscono fare esperienze concrete di ciò che si sta imparando, tramite percorsi motori, rappresentazioni teatrali ed esperimenti scientifici, preferendo in definitiva il canale cinestesico. Se un contenuto viene veicolato in modo da essere afferrabile attraverso più canali, esso sarà più facilmente disponibile a un gruppo maggiore di studenti. Nella mia attività di conduttrice di laboratori teatrali presso le scuole elementari e secondarie di primo grado ho potuto constatare come una attività didattica che coinvolge più canali consente a tutti gli allievi di avere successo nell'apprendimento: al termine di un incontro teatrale sulla Divina Commedia, strutturato per permettere a tutti i canali sensoriali di accedere alle informazioni, una insegnante ha osservato che "è una cosa straordinaria: non si vede più chi ha problemi e chi no. Sembrano tutti bravi" (Manuela Ottaviani "Danzando Dante" progetto effettuato in due scuole secondarie di primo grado via Sand Milano nell'a.s. 2008-2009 e via Tabacchi nell'a.s. 2009-2010. Il progetto prevedeva un immersione nel testo dantesco attraverso stimoli plurisensoriali (vista, udito, olfatto, tatto) attraverso oggetti e materiali diversi (musica evocativa, oggetti distribuiti nello spazio, odori diffusi) e attività motorie.

⁶ H. Gardner, 1987.

⁷ Sull'antropologia teatrale si veda E. Barba, 1993. Attorno alla cattedra di Storia del Teatro e dello Spettacolo del professor Gaetano Oliva, che da sempre si occupa di educazione alla teatralità, si è formato un gruppo di ricerca e formazione che ha dato origine a una serie di iniziative formative e divulgative. Il centro di interesse di questo gruppo di lavoro è l'educazione alla teatralità come strumento finalizzato a realizzare il benessere psico-fisico della persona, sia nella sua realizzazione individuale sia nella sua dimensione sociale entro la rete di relazioni interpersonali. La teatralità è intesa quindi non come una specifica arte espressiva (e quindi appannaggio di pochi) ma come strumento educativo per tutti. Cfr. Oliva, 1999a; 1999b; 2000); S. Pilotto, 2004.

⁸ Cfr. Maturana e Varela, 1985; vedi anche G. Bateson, 1977.

cose, agire. L'agire deve essere favorito nel processo di insegnamento/apprendimento di ogni disciplina, nel nostro caso, nell'apprendimento linguistico. Secondo il QCER è proprio l'azione il fulcro dell'approccio suggerito per l'insegnamento/apprendimento di una lingua seconda: «l'approccio adottato qui è, in termini generale, orientato all'azione, nel senso che considera le persone che usano e apprendono una lingua come 'attori sociali' vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione»⁹. L'azione coinvolge quelle che il QCER definisce "competenze generali" di chi apprende una lingua e cioè il sapere, il saper fare e il saper essere oltre alla capacità di apprendere¹⁰.

In un approccio orientato all'azione l'esperienza teatrale, proprio perché integrale e perché coinvolge la capacità di relazione (empatia) e di costruzione di sé (autopiesi), meglio fornisce ambiti e esperienze per favorire lo sviluppo di queste competenze generali. Imparare una lingua seconda con il teatro significa inoltre – come l'esperienza teatrale che viene qui presentata dimostra – permettere ad ogni singolo apprendente una più ampia probabilità di successo, un apprendimento autonomo e consapevole.

2. QUALE TEATRO PER APPRENDERE UNA LINGUA SECONDA?

L'uso delle tecniche teatrali per l'apprendimento della lingua seconda è già stato sperimentato con successo: mi riferisco alle realizzazioni e alle riflessioni teoriche su Process Drama e Glottodrama¹¹. Nelle due proposte il teatro o, più correttamente, un approccio teatrale all'apprendimento di una lingua straniera, si è rivelato vincente. Tra le differenze esistenti tra questi due approcci, significativa è la presenza o meno di una rappresentazione finale del testo teatrale; se nel Process Drama la teatralità si esaurisce nello svolgimento della lezione ed è considerata un veicolo per apprendimento di conoscenze e competenze, nel Glottodrama essa riveste un ruolo importante anche nella tipologia del risultato ottenuto. Non ci sono ricette vincenti o meno, ogni strumento e approccio deve essere strutturato tenendo conto sia delle convinzioni teoriche sia delle abilità dell'insegnante sia, infine, delle caratteristiche proprie del gruppo di apprendenti cui ci si rivolge.

Seguendo una pratica lavorativa ormai acquisita, prediligo l'esplicitazione del risultato del percorso attraverso una performance finale. Ritenendo comunque importante anche la libertà espressiva e la capacità di improvvisazione, nella mia didattica teatrale tendo a proporre una sequenza della performance finale (a porte aperte o chiuse), così articolata: *coro – monologo – coro – monologo – coro – monologo*.

Questa sequenza è volta a valorizzare sia la coesione e la creatività di gruppo (nei momenti corali) sia l'apporto individuale e la capacità di improvvisazione (nei momenti individuali); prevede inoltre un doppio binario di svolgimento che, se da un lato segue un

⁹ Cfr. QCER, p.11

¹⁰ Cfr. QCER, pp. 13-16; 125-133.

¹¹ Non mi soffermo sulla trattazione specifica di process drama e glottodrama, rinviando a Nofri, 2009; Pezza, 2011; Piazzoli, 2008; Piazzoli, 2011; Pirola, 2011.

testo, dall'altro lascia spazio al ricorso a pratiche autobiografiche¹². Ovviamente la proposta, deve essere calibrata e ristrutturata a partire da un'analisi socio-linguistica degli apprendenti.

3. IL PROGETTO PILOTA "LA LINGUA IN SCENA" GORLA MAGGIORE, APRILE-GIUGNO 2012

3.1. *Status questionis*

L'opportunità di mettere in parte alla prova questa impostazione teorica mi si è presentata nell'aprile 2012 nella elaborazione e realizzazione di un progetto pilota presso il comune di Gorla Maggiore (VA). A seguito di un contatto fornitomi dal prof. Gaetano Oliva del Master di Educazione alla Teatralità dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, di Milano, sono entrata in contatto con l'assessore alle pari opportunità del comune di Gorla Maggiore dott.ssa Maria Vigorelli, sensibile al problema dell'inserimento degli immigrati nel tessuto sociale del proprio comune e interessata alla impostazione teatro-lingua seconda che proponevo per un gruppo di donne immigrate che ne aveva fatto richiesta.

Nel territorio di Gorla Maggiore la presenza degli immigrati è bassa e si aggira attorno alla novantina di nuclei familiari per un totale di circa 240 persone (uomini, donne e bambini), la maggior parte arabofona con un'alta percentuale di provenienza magrebina; pochi invece coloro che provengono dall'est europeo o dall'area pachistana. Va tenuto presente che, per cultura e tradizione, la donna araba immigrata non lavora, vive prevalentemente nel proprio contesto domestico, non ha quindi contatti frequenti e diretti con parlanti italofoni e, in genere, non sente la necessità di comunicare in italiano. Le donne, restando in casa e frequentandosi quasi esclusivamente tra loro (per motivi spesso di appartenenza ad uno stesso gruppo familiare), vivono la lingua seconda in modo mediato e non necessario. A questo si aggiunge una valutazione negativa della cultura italiana in generale, vista come veicolo di modelli di comportamento e di atteggiamenti non conformi ai principi e valori etici della cultura e religione mussulmana.

Le donne, secondo questo quadro, risulterebbero quindi poco o per nulla interessate all'italiano. Eppure quello che accade è differente. È infatti stato proprio il gruppo di donne magrebine a richiedere il corso e a garantirne la frequenza. È possibile leggere questa esigenza come una voglia di integrazione e di socializzazione, una possibile fonte di ricchezza interculturale da non lasciar sfuggire.

Vengono qui di seguito schematizzati i punti di forza e di debolezza che sono stati considerati nella progettazione dell'intervento:

a) *punti di forza*¹³:

- omogeneità e familiarità delle componenti del gruppo;
- motivazione;
- accoglienza.

¹² Sull'uso dell'autobiografia nella pratica di insegnamento L2 si veda G. Favaro, M. Frigo, 2011 e A. Groppaldi, 2010.

¹³ Questi punti di forza sono indicati anche da Minuz, 2005, p.54, esempio 2.4.

Il gruppo è composto di sole donne che si affacciano all'apprendimento dell'italiano a seguito dell'inserimento dei figli nelle scuole (per lo più nella scuola dell'infanzia). Molte di loro sono imparentate tra loro e sono in Italia da un periodo abbastanza lungo. Nonostante ciò solo in questo momento sentono la necessità di acquisire dimestichezza con l'italiano per “non restare indietro” rispetto ai propri figli, considerato che questi ora parlano, oltre che nella loro lingua di origine, in italiano.

Il corso che si stava progettando sarebbe stato erogato nel primo pomeriggio per permettere alle donne di non doversi occupare della cura dei figli. In accordo con le loro insegnanti i bambini sarebbero stati trattenuti a scuola fino all'arrivo della madre. Per i bambini più piccoli era stato previsto un servizio di baby-sitting gestito da volontarie, sempre presso la scuola dell'infanzia comunale.

b) *punti di debolezza*¹⁴:

- scarsa frequentazione dei parlanti italiano da parte delle apprendenti;
- pochi contatti con la lingua del paese di accoglienza;
- livello culturale di quasi tutte le apprendenti poco elevato.

Il livello culturale delle donne partecipanti al corso non è particolarmente elevato e la loro rara (per non dire completamente assente) frequentazione di ambienti sociali con parlanti italiano fa presupporre una scarsa dimestichezza con la lingua italiana che viene ancora vista più come lingua ‘straniera’ che come una ‘seconda’ lingua. Hanno già frequentato da un paio di anni un corso di italiano organizzato da volontari (due maestre elementari in pensione), ma lamentano il poco esercizio di conversazione. Questo corso infatti aveva una impostazione tradizionale, fondata prevalentemente su esercizi di grammatica e di lessico, scarsa attenzione era data alla produzione orale e alla conversazione libera. Le donne chiedevano, invece, di sviluppare soprattutto le competenze di ricezione e produzione orali.

All'intervento progettato è stato dato inizialmente il titolo di *La lingua in scena*. All'impostazione metodologica di base (glottodrama o, più in generale, teatralità finalizzata ad un'attività di ‘teatro di narrazione’ misto che contemplasse momenti di narrazione individuale e momenti di scene collettive in cui il coro desse voce e corpo alla tematiche proposte) ho associato testi¹⁵ che potessero stimolare un'esperienza di scrittura autobiografica: le fiabe tradizionali del paese di origine delle apprendenti¹⁶. Le fiabe, infatti, sono nelle varie culture uno strumento di educazione e formazione, oltre ad essere portatrici di usi e costumi propri di una determinata comunità. A queste motivazioni di

¹⁴ I punti di debolezza qui sotto elencati rientrano in una casistica generale indagata già in altri studi. Tengo a sottolineare che questi punti di debolezza sono stati individuati prima di un primo incontro con il gruppo. Come si vedrà in seguito questi aspetti si sono rivelati in larga parte più “pregiudizi” benevolmente intesi che non reali dati del gruppo in questione.

¹⁵ Sul concetto di testo non solo scritto ma anche orale come “occorrenza comunicativa” si veda Robert-Alain e Beaugrande e Wolfgang Ulrich Dressler, 1996 (p.^{ma} ed. 1984), pp.18-28.

¹⁶ Le fiabe sono uno strumento per parlare di noi, per fare dell'autobiografia “protetta”. Sulla valenza antropologia delle fiabe si veda, tra tanti, B. Bettlheim, 1996.

carattere generale vanno ad aggiungersi riflessioni di carattere particolare: dal momento che la maggior parte delle donne che mi predispono ad incontrare erano madri, ho supposto che potessero avere un interesse particolare per il mondo delle fiabe (raccontare le fiabe tradizionali ai propri figli). Infine si sono selezionati, facendo riferimento ai descrittori dei livelli A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, i contenuti linguistico-comunicativi rispondenti ai bisogni specifici delle apprendenti. Per questa selezione mi sono inoltre avvalsa dei suggerimenti presenti in *‘Anche le mamme a scuola’. Vademecum per la realizzazione di corsi di alfabetizzazione in italiano rivolti alle madri immigrate*¹⁷, dal momento che vi si prendeva in esame un gruppo di apprendenti simile al gruppo che andavo a incontrare.

Altri due aspetti che hanno conformato il progetto pilota: la richiesta di sviluppare soprattutto la competenza orale (comprensione e produzione) e la durata esigua degli interventi, tale da non permettere la realizzazione di una performance finale.

Il progetto *La lingua in scena* prevedeva dunque: teatralità, fiabe, un basso livello di alfabetizzazione in lingua seconda, sviluppo delle competenze orali e durata limitata a sei incontri. Qui di seguito illustrerò alcune attività del progetto che da *La lingua in scena* è diventato *Biancaneve a Marrakesh*.

3.2. *Analisi sociolinguistica delle apprendenti*

L’analisi sociolinguistica delle apprendenti è stata fatta senza ricorrere ad un test preliminare strutturato, ma nel corso delle attività proposte nel primo incontro, attività raggruppabili sotto il titolo “Presentazioni in piazza”¹⁸.

Dopo aver insieme alle corsiste sgomberata l’aula da banchi e sedie disposti per la lezione classica (preparazione del *setting*), ho proposto alle apprendenti una prima attività: camminate individuali condotte occupando tutto lo spazio utile. Nei laboratori teatrali le camminate costituiscono uno dei primi esercizi che vengono proposti. La camminata permette infatti di impossessarsi dello spazio/aula in cui si svolge la lezione e di seguire un ritmo unico per amalgamare il gruppo di lavoro. Inoltre “il movimento ‘a impulso’ sostenuto da musica ritmica è simile a una danza, apre alla dimensione ludica avviando il processo di conoscenza con ‘leggerezza’” (Cfr. A. Rossi Ghiglione, A. Paglierino, 2007: 71). Ho detto loro di immaginare di star percorrendo la piazza del paese dove passano tutti i giorni per accompagnare i figli a scuola e che in questa piazza sarebbero avvenuti degli incontri.

¹⁷ Provincia di Milano, Centro Come, *Anche le mamme a scuola*, 2001:

http://www.centrocome.it/come_files/userfiles/File/AreaProgetti/ANCHE_LE_MAMME_A_SCUOLA.PDF

¹⁸ cft: <http://www.treccani.it/enciclopedia/bolero/>. Disse lo stesso Ravel: «Devo dire che raramente il Bolero viene diretto come io penso che dovrebbe esserlo. Mengelberg accelera e rallenta in modo eccessivo. Toscanini lo dirige due volte più veloce del dovuto e allarga il movimento alla fine, cosa che non è indicata in nessuna parte. No: il Bolero deve essere eseguito con un unico tempo dall’inizio alla fine, nello stile lamentoso e monotono delle melodie arabo-spagnole».

La camminata è stata accompagnata dall'ascolto di un brano di musica classica. Per questa prima attività di presentazione avevo scelto il *Bolero* di Ravel, scelta fatta pensando alle origini arabe delle apprendenti. Il bolero è infatti una danza spagnola con origini arabe basata sulla ripetizione e sulle variazioni di un tema base. Il mio intento era quello di proporre una musica che scandisse con regolarità una camminata nello spazio e che fungesse da strumento non verbale di accoglienza (con i suoi echi arabo-spagnoli ho ritenuto che il Bolero di Ravel costituisse un primo “ponte” tra la cultura araba e quella europea; una sorta di interlingua non verbale).

Quando interrompevo l'esecuzione musicale le apprendenti si fermavano nel punto in cui trovavano, io “entravo” nella piazza e “incontravo” una di loro chiedendole di presentarsi, simulando una intervista. Questa era stata pensata in modo da essere il più possibile personalizzata (c'era chi aveva bisogno di essere guidata da una serie di domande (ad esempio, Insegnante: *Come ti chiami?* Apprendente: *Mi chiamo...*; Insegnante: *Di dove sei?* Apprendente: *Sono di ...*; Insegnante: *Che scuola hai fatto?* Apprendente: *Ho fatto la scuola ...*; Insegnante: *Hai figli? quanti?* Apprendente: *Sì/no, ho X figli...*; Insegnante: *Che lingue parli?* Apprendente: *Parlo...*; Insegnante: *Lavori?* Apprendente: *Sì/no*), chi invece – più autonoma – presentava se stessa componendo da sé un breve discorso.

L'attività così svolta ha permesso a tutte le apprendenti di presentarsi in maniera spontanea, di ridere della situazione abbassando così il filtro affettivo e di trovarci tutte (loro ed io) in una situazione di parità. A questa prima attività guidata è seguita una seconda attività di “presentazione in piazza” in cui due di loro si incontravano e si presentavano con le proprie identità (non interagivano più con me che restavo osservatrice degli incontri e intervenivo in qualche caso con aiuti e suggerimenti) e interagivano in maniera più libera senza l'aiuto di domande guida o informazioni prestrutturate. Questa seconda attività, una fase di transizione che ha consentito di passare da una comunicazione strutturata e predefinita ad una più creativa con l'uso più libero del linguaggio, aveva lo scopo di rafforzare le conoscenze delle strutture linguistiche esercitate nella prima presentazione, di esprimersi con maggior scioltezza nel dare informazioni che erano già state esposte nella prima attività e di aggiungerne di nuove. Questa è stata inoltre una fase in cui sono emersi in maniera più marcata i diversi livelli di conoscenza e di padronanza dell'italiano delle apprendenti.

In una terza ed ultima fase è stata svolta una attività di simulazione di incontri in piazza tra personaggi scelti dalle apprendenti. Qui la libertà di espressione è stata totale. L'unica struttura proposta era l'incontro a due, ma i dati da usare nella presentazione e le informazioni da chiedere/fornire erano libere. La componente ludica era qui chiaramente incoraggiata attraverso l'uso della creatività di fronte a stimoli inattesi. Questa terza attività era stata programmata come preparatoria alla proposta, che ho loro formulato alla fine di questo primo incontro, di narrare favole nel successivo incontro. Le coppie di personaggi che si sono formate sono state: *maestra-alunna*; *madre-figlia*; *sorella maggiore-sorella minore*; *principessa-strega*. Come è possibile osservare solo una coppia si è affidata a personaggi completamente fantastici, le altre hanno preferito personaggi reali legati alle loro esperienze di vita. Come esempio del tipo di interazione che si è svolta riporto qui la trascrizione di un dialogo tra due donne che impersonavano una maestra e una alunna: Maestra: Ciao

Alunna: Buongiorno

Maestra: Hai fatto il compito?

Alunna: No non ho fatto

Maestra: Sei una ragazza cattiva allora vai a casa a finire compiti

Alunna: No maestra

Maestra: Sì, sì vai a casa ragazza cattiva io non voglio te a scuola

Alunna: Perché?

Maestra: Perché tu non hai fatto compiti. ragazza cattiva. vai a casa a fare compiti

Alunna: Va bene

Maestra: E torna a scuola quando finito compiti

Alunna: Va bene.

Nella tabella che segue sono elencati i dati anagrafici e la valutazione delle due competenze (comprensione e produzione orale)¹⁹ emersi nel primo incontro²⁰:

| DATI ANAGRAFICI | | | | | | LIVELLI QCER | |
|-----------------|-----------------|----------------------------------|--------------|--------------------------|------------------------------|--------------|-------------|
| Età | Paese d'origine | Istruzione | In Italia da | Lingue conosciute | Note | Compr. orale | Prod. Orale |
| 27 | Algeria | scuola pasticceria | 3 anni | arabo/francese | 3 figli, non lavora | A1 | A0/A1 |
| 28 | Marocco | scuola sup. lettere | 4 anni | arabo/francese | 2 figli, non lavora | A1 | A0/A1 |
| 26 | Marocco | Elettro-tecnica | 6 mesi | arabo/francese e tedesco | 2 figli, non lavora | A1+ | A1- |
| 26 | Pakistan | superiori | 1 anno | arabo/inglese | no figli, in cerca di lavoro | A1+ | A1- |
| 35 | Marocco | 3 media | 4 anni | arabo/francese | 3 figli, non lavora | A0+/A1 | A0+ |
| 34 | Marocco | 3 media | 7 anni | arabo/francese | 3 figli, non lavora | A0+/A1 | A0+ |
| 38 | Marocco | 3 media | 6 anni | arabo/francese | 3 figli, non lavora | A0+/A1 | A1- |
| 43 | Marocco | analfabeta | 5 anni | arabo | 3 figli (grandi) non lavora | A0+ | A0+ |
| 38 | Marocco | 3 media | 7 anni | arabo/francese | 2 figli, non lavora | A0+/A1 | A0+ |
| 28 | Marocco | 1 anno sup. (scienze biologiche) | 6 anni | arabo/francese | 2 figli, non lavora | A1 | A0+ |

¹⁹ La valutazione di queste due competenze è stata condotta riferendosi ai livelli indicati dal QCER. Occorre però aggiungere che ho dovuto inserire il livello A0+ per indicare la presenza di competenze orali necessarie ma non sufficienti al raggiungimento del livello A1 secondo i descrittori previsti dal QCER. La stessa considerazione per A1+ rispetto all'A2.

²⁰ Per tutelare la privacy delle donne che hanno partecipato al corso ho ommesso, ovviamente, la trascrizione dei loro nomi e cognomi.

| | | | | | | | |
|----|-------------------|---------------------------------|--------|----------------|---|--------|-----|
| 27 | Marocco | superiori (non terminate) | 6 anni | arabo/francese | 2 figli, non lavora | A1 | A1 |
| 32 | Tunisia | 3 media | 4 anni | arabo/francese | 3 figli, non lavora | A0+/A1 | A0+ |
| 31 | Costa d'Avorio | 3 media | 7 anni | arabo/francese | 2 figli, separata da un italiano, lavora | A1+ | A1- |

Da questa tabella è possibile trarre una serie di informazioni sulla composizione del gruppo: in apparenza omogeneo esso è in realtà differenziato in due sottogruppi. Il gruppo numericamente più consistente è rappresentato da donne di origine marocchina, madri non lavoratrici, in Italia da diversi anni (unica eccezione una donna da soli 6 mesi in Italia) composto però da donne che, pur avendo ugual possibilità di contatto con parlanti italiano, hanno competenze linguistiche differenti per livello. Il dato risulta essere direttamente proporzionale al grado di scolarizzazione raggiunto e inversamente proporzionale all'età. Infatti laddove l'apprendente ha un grado di scolarizzazione superiore alla scuola dell'obbligo ed è giovane (sotto la soglia dei 28 anni) il livello di comprensione/produzione orale è superiore rispetto a quello dell'apprendente che si è fermata alla scuola media ed è più "anziana".

3.3. *Bisogni linguistico-comunicativi e programma*

Sulla base del profilo sociolinguistico delle apprendenti, ho cercato di definire i loro possibili bisogni linguistici e comunicativi per meglio strutturare un programma personalizzato. Questi bisogni erano raggruppabili in due categorie strettamente correlate: una di carattere strumentale e l'altra di carattere affettivo. Chiaramente queste donne, indotte a frequentare il corso di italiano a seguito dell'inserimento nel tessuto scolastico dei propri figli, sentivano l'urgenza di potersi relazionare con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico: insegnanti, educatori ma anche altri genitori, medici e personale dei diversi uffici pubblici. Sapersi relazionare, capire, chiedere e rispondere, interagire su tematiche riguardanti i propri figli era una delle necessità fondamentali che aveva spinto queste donne a frequentare il corso. Quest'ultimo non era (se non per due o tre) finalizzato all'inserimento nel mondo del lavoro, dal momento che nessuna di loro aveva intenzione di intraprendere un percorso di questo tipo. La motivazione e l'interesse ad apprendere la lingua italiana erano dettati per queste donne innanzitutto dai figli: la scuola, la spesa, la modulistica da compilare, la scelta del pediatra e così via. Ma oltre a questa necessità pratica e strumentale esse avevano un'altra necessità più affettiva. I figli, che prima di andare a scuola parlavano quasi esclusivamente la lingua materna, hanno ora iniziato a parlare e frequentare una lingua, l'italiano, lingua a poco a poco sempre più importante nella loro vita. La permanenza a scuola per molte ore con bambini italofoeni li spinge sempre più a usare l'italiano come lingua di scolarizzazione e di socializzazione; hanno acquisito un numero crescente di strutture, di lessico e costrutti mentali non presenti nella lingua materna (un

esempio per tutti: il tempo verbale “futuro”, inesistente nella lingua araba). Le madri, a stretto contatto con i figli, hanno sentito via via sfuggire loro la possibilità di capirli. L'italiano è diventato un veicolo di comunicazione anche all'interno del contesto familiare. Ma non è tutto. A seguito di tutto ciò queste donne hanno cominciato a sentire anche un'urgenza personale di comunicare in italiano le proprie esperienze, idee, opinioni. È il passaggio alla propria storia autobiografica che acquista importanza e senso nella lingua che da straniera diventa lingua seconda²¹.

Associando quindi il loro profilo sociolinguistico con i loro bisogni linguistici e comunicativi è stato possibile strutturare una sequenza di incontri finalizzati ai seguenti obiettivi²²:

Comprensione orale:

comprendere frasi semplici relative alle attività quotidiane, comprendere i termini d'uso più comune relativi agli oggetti della casa (ambienti e oggetti), ai cibi, al vestiario e al mondo femminile (moda, vestiti, scarpe, cosmetici, ecc...), al tempo libero, agli stati d'animo; nomi di paesi, professioni, nomi familiari, momenti della giornata, attività quotidiane

Produzione orale:

salutare, rispondere ai saluti, chiedere il nome, dire e chiedere la nazionalità, dire e chiedere qualcosa, reagire a domande di altri, domande *dove/quando/cosa*; usare correttamente i verbi *essere/avere* e la coniugazione regolare di verbi frequenti nei tempi del presente e del passato prossimo, pronomi personali, *io/tu*; plurale/singolare, maschile/femminile di nomi e aggettivi; espressioni del tipo *mi piace/non mi piace; mi manca/mi mancano; credo di ...; vorrei ...; voglio ...; andare a /per...*; avverbi di tempo.

Comprensione scritta:

comprendere un breve testo composto da frasi semplici con la presenza di un vocabolario relativo ad attività quotidiane, abitudini familiari e stati d'animo.

Produzione scritta:

produrre brevi frasi su attività quotidiane, brevi descrizioni, brevi dialoghi.

Di seguito si illustrano alcune delle sequenze proposte e lo schema riassuntivo del modello che ne emerge.

²¹ Un esempio di analisi di questo tipo è in Graziella Favaro, *Donne immigrate e formazione*.

<http://intercultura.provincia.venezia.it/culturealtre/L2/L2.doc>

²² Cfr. Veneri, 2001.

4. SEQUENZE

1. LA FIABA LIBERATA

Questa sequenza è stata proposta come successiva a quella delle “presentazioni in piazza”. Per carenza di tempo è stato necessario compimerla in un unico incontro. Tale attività dovrebbe essere dilatata in almeno due incontri per poter accostare al lavoro di produzione e comprensione orale quello di produzione e comprensione scritta, al fine di fissare meglio le strutture acquisite, ricordare i vocaboli incontrati nonché costituire il materiale per un’eventuale performance finale.

Obiettivi pedagogici:

- introdurre lo strumento della finzione teatrale del personaggio;
- creare un clima di cooperazione e fiducia nel gruppo di lavoro;
- lavorare e favorire da subito gli stili cognitivi di ogni apprendente.

Obiettivi linguistici:

- far emergere le competenze attive/passive della conoscenza della lingua;
- ripassare e rafforzare strutture e un lessico di base a partire da un contenuto noto.

Svolgimento

a) Brainstorming e preparazione del materiale e del setting

Dopo i saluti iniziali e la preparazione del *setting* si è passati alla narrazione delle fiabe scelte dalle partecipanti. Tra le varie fiabe, a maggioranza, si è deciso di lavorare su quella di Biancaneve²³. La narrazione verbale delle fiabe si è svolta con un brainstorming collettivo. Questo ha permesso alle donne di riconoscere cosa già conoscessero sia della fiaba sia della lingua italiana.

b) Coinvolgimento corporeo e ampliamento delle conoscenze linguistiche e condivisione delle conoscenze

La seconda attività si è svolta sul modello del Total Physical Approach²⁴: dopo la scelta della fiaba e la distribuzione dei personaggi, la storia è stata narrata in modo continuo dall’insegnante. Tale narrazione ha accompagnato una prima silenziosa messa in scena. Ciò ha favorito l’integrazione di tutte le donne, benché aventi livello di conoscenza differente della lingua italiana: tale attività ha permesso a tutte di sentirsi coinvolte nel lavoro e di comprendere la fiaba e l’argomento trattato senza l’ansia da prestazione che avrebbe alzato il livello del filtro affettivo e ostacolato il processo di apprendimento²⁵.

²³ Interessante notare sia il fatto che la scelta sia caduta su una fiaba occidentale sia il fatto che questa abbia come protagonista una donna. Per questo secondo incontro io mi ero preparata su *Le mille e una notte* e su varie raccolte di favole del Maghreb.

²⁴ Il metodo del Total Physical Response viene elaborato da James J. Asher nel 1965. Cfr. Rizzardi e Barsi, 2005: 338 ss.

²⁵ Sulla relazione tra ansia e filtro affettivo cfr. Krashen e Terrell, 1983.

c) *Apprendimento attivo di strutture linguistiche date – rinforzo*

Dopo aver compreso la fiaba si è passati alla recitazione verbale di un testo-copione costruito man mano secondo il metodo audiolinguale²⁶. La ripetizione delle battute che venivano suggerite di volta in volta nel susseguirsi delle scene ha permesso di rafforzare/acquisire stringhe comunicative e linguistiche già strutturate senza lunghe spiegazioni grammaticali, ma supportate solo da alcune correzioni fonetiche effettuate con la ripetizione più volte della stessa battuta.

d) *Rielaborazione delle strutture linguistiche in un contesto dato*

L'attività successiva è stata improntata su una maggior autonomia delle apprendenti: sempre all'interno della cornice della fiaba e con i personaggi prestabiliti, ogni apprendente sceglieva frasi ed espressioni da attribuire al proprio personaggio. In questa terza attività il ruolo dell'insegnante si è limitato ad una correzione non invasiva delle battute con una spiegazione breve e puntuale di alcune caratteristiche grammaticali e fonetiche (ad esempio, concordanze singolare/plurale tra nomi/aggettivi, corretta pronuncia di alcuni termini) senza interrompere il flusso della storia. Questo intervento dell'insegnante è avvenuto solo a supporto di una correzione che veniva effettuata già naturalmente all'interno del gruppo in un clima di *peer tutoring*²⁷.

e) *Invenzione di strutture linguistiche in contesti personalizzati*

Un'ultima attività creativa e liberatoria ha concluso questo incontro: è stata riproposta l'attività di presentazione in piazza del primo incontro, questa volta tra i personaggi della storia appena raccontata. Le apprendenti hanno potuto improvvisare e inventare situazioni nuove a partire dal materiale linguistico e narrativo ormai acquisito.

La libertà con cui le donne si sono cimentate in questa ultima attività mi ha indotto a incentrare il resto degli incontri sul tema di Biancaneve affrontandolo da diverse prospettive²⁸ e con nuovi contenuti comunicativi e strutture linguistiche.

Qui di seguito, come esempio dell'attività svolta, si riporta la trascrizione della conversazione tra il re e lo specchio parlante:

RE: Ciao.

SPECCHIO: Ciao.

RE: Tu chi sei?

SPECCHIO: Lo specchio magico e tu?

RE: Io sono il re.

RE: Cosa fai?

SPECCHIO: Io canto e tu?

RE: Io mi sposo e mi piacerebbe un concerto per il mio sposare [suggerisco il termine matrimonio].

²⁶ Sul metodo audio linguale cfr. Barsi-Rizzardi op. cit., pp. 171-231.

²⁷ Correzione tra pari all'interno di un percorso di *collaborative learning*. Sul "peer tutoring" cfr. Outhred & Chester, 2010.

²⁸ Si è fatto per questo riferimento alla tecnica del binomio fantastico proposta da Gianni Rodari in base alla quale uno o più elementi di una favola conosciuta vengono inseriti in un contesto nuovo per scatenare nuove storie cfr. G. Rodari, 1973.

SPECCHIO: Ah bene.
RE: Che musica canti?
SPECCHIO: Musica araba.
RE: Vieni a cantare al mio matrimonio?
SPECCHIO: Va bene.
RE: Quanto vuoi?
SPECCHIO: Mille Euro.
RE: Va bene mille Euro vieni domani pomeriggio.
SPECCHIO: Va bene.
RE: Ciao
SPECCHIO: Ciao.

2. IL SUK DI BIANCANEVE

Obiettivi:

- descrizione di un personaggio femminile (la ‘propria’ Biancaneve) e la sua interazione con un interlocutore;
- ampliamento del vocabolario relativo agli oggetti personali, alle parti del corpo, agli oggetti di moda, all’abbigliamento;
- uso della struttura mi piace/non mi piace e vorrei/non vorrei, dei verbi essere/avere.

Svolgimento

a) brainstorming e preparazione del materiale e del setting

Per prima cosa si è lavorato per preparare insieme il materiale su cui lavorare ritagliando da alcune riviste di moda femminile alcuni capi di abbigliamento e prodotti cosmetici. Contemporaneamente, in modalità di brainstorming, le apprendenti sono state invitate a nominare gli oggetti rappresentati nelle figure, è così risultata una prima raccolta di vocaboli utili e da reimpiegare nel corso delle attività successive.

b) coinvolgimento corporeo e ampliamento delle conoscenze linguistiche e condivisione delle conoscenze

Dopo aver sistemato i ritagli sopra un tavolo centrale della stanza è iniziata l’attività vera e propria: accompagnate da una musica araba²⁹ le apprendenti, come in un vero e proprio mercato, si sono avvicinate al tavolo-bancarella e hanno scelto cinque immagini di altrettanti oggetti per produrre poi, a partire da quelli, il profilo della propria Biancaneve. La scelta è avvenuta in un clima disteso e ludico. Le donne prendevano i ritagli, parlavano tra di loro e decidevano il da farsi.

Per ogni oggetto sono stati analizzati alcuni possibili usi trascrivendone i lemmi sulla lavagna.

²⁹ Il brano musicale scelto è stato *Hepsi senin mi?* di Tarkan.

c) *rielaborazione delle strutture linguistiche in un contesto dato*

In questa sequenza all'attività di rinforzo linguistico è seguita quella di rielaborazione e produzione poiché centrale in questa sequenza non era tanto l'apprendimento di strutture date ma la messa in gioco delle abilità produttive. Ogni donna ha raccontato oralmente gli acquisti della propria Biancaneve usando i ritagli e le immagini come "ancore" per la propria descrizione. La produzione orale è stata supportata dalla trascrizione alla lavagna delle descrizioni. Ciò ha permesso sia di effettuare la correzione secondo la modalità del *peer tutoring* sia di rileggere, in una fase successiva, la trascrizione per rafforzare l'apprendimento delle strutture comunicative usate. Anche in questo caso (come nell'incontro precedente) le spiegazioni grammaticali sono state ridotte al minimo indispensabile e fornite esclusivamente se ne emergeva un reale bisogno da parte delle apprendenti³⁰; una volta corretta un'espressione veniva richiesto di ripetere la frase corretta.

Si riportano qui di seguito le trascrizioni di alcune descrizioni: tra parentesi rotonde ho segnalato le mie correzioni, tra quelle quadre la discussione tra loro per la scelta di un particolare; da notare che la scrittura dell'ultima descrizione è diventata una scrittura collettiva.

"Biancaneve è alta, ha nero capelli (i capelli neri) occhio blu (occhi blu) usa profumi famosi come Dolce e Gabbana, Ugo Boss e rossetto rosso di Dior, (usa) stivali marroni e borsa marrone prende (porta) occhiali da sole"

"Biancaneve è (una) bella signora bionda con i capelli biondi corti porta (indossa) un cappotto blu gonna corta e stretta con scarpe con tacco alto e una borsa di pelle marrone porta orecchini lunghi, usa crema per capelli secchi il suo letto (è) morbido e bello e moderno"

"Biancaneve è alta, bella intelligente e coraggiosa. Ha una borsa nera di Chanel e altra blu che costa 390 euro. Ha un ombrello rosso una giacca corta nera (un paio di) stivali gialli e un paio di stivali doposci Lacoste. Usa un profumo di Gucci e mangia gelato bianco con melograna."

"Biancaneve pensa (vuole fare un) viaggio a Parigi. Vuole vedere la Tour Eiffel. Vuole prendere (comprare) i regali [qui discutiamo una suggerisce per la mamma io dico per chi? Per la matrigna? Un'altra suggerisce per il papà, la donna che stava esponendo in quel momento dice] per sé [io commento che è proprio una bella cosa] un profumo (di) Moschino, un orologio Rolex (d') oro bianco e rossetto rosa e vuole fare una passeggiata a cavallo al parco."

d) *apprendimento attivo di strutture linguistiche date – rinforzo*

Si è poi svolta una attività finalizzata al rafforzamento delle strutture linguistiche. Le trascrizioni alla lavagna delle varie produzioni sono state lette e commentare ad alta voce

³⁰ Per esempio quando una di loro dice "Biancaneve ha il capello nero" e io prima di scrivere ripeto la frase correggendola "Biancaneve ha i capelli neri ... capelli neri!" accentuando con la pronuncia la *i* finale e la concordanza ma senza entrare nel discorso di concordanza nome aggettivo in modo sistematico.

non dalle loro autrici, ma da altre compagne; spesso avveniva, in questo contesto, il suggerimento e la correzione della pronuncia di parole o di frasi particolarmente “ostiche.”

e) *invenzione di strutture linguistiche in contesti personalizzati*

Ancora più finalizzata allo sviluppo della competenza di produzione orale e della improvvisazione è stata l'ultima attività proposta: nuovi incontri in piazza questa volta tra una Biancaneve e un'amica in un gioco che, partendo dalle descrizioni realizzate nella fase precedente, lasciava spazio anche all'improvvisazione e alla creatività ludica.

Il ‘gioco della moda’ è stato particolarmente apprezzato dalle donne che, pur vestendo in modo molto tradizionale e “alla mussulmana”, seguono e conoscono bene la moda occidentale.

Quale esempio dell'attività svolta si trascrive qui uno dei dialoghi prodotti:

AMICA: Come sei Biancaneve?

BIANCANEVE: Sono alta non vedi? [tutte ridono].

AMICA: Come hai i capelli?

BIANCANEVE: Ho i capelli neri.

AMICA: Che profumi usi?

BIANCANEVE: Uso profumi famosi, mi piace profumo di Dolce e Gabbana e Ugo Boss.

AMICA: Ti piace il rossetto?

BIANCANEVE: Sì mi piace tanto, il rossetto rosso di Dior è bello vero? [mostra le labbra e tutte ridono].

AMICA: Ti piacciono gli stivali?

BIANCANEVE: Sì mi piacciono molto stivali marroni.

AMICA: Anche la borsa?

BIANCANEVE: Sì anche la borsa marrone” [cammina come una modella attorno alla compagna che le fa le domande].

AMICA: Gli occhiali?

BIANCANEVE: Sì ho occhi delicato (delicati) il sole fa male, porto occhiali da sole.

AMICA: Usi una crema per capelli?

BIANCANEVE: Sì.

AMICA: Per capelli secchi?

BIANCANEVE: “Sì voglio usare crema Pantene per miei capelli e voglio anche crema per pelle morbida (ridono) adesso vado a comprare creme.

AMICA: Ciao.

BIANCANEVE: Ciao.

3. BIANCANEVE E IL CASTELLO

Obiettivo:

Il contenuto comunicativo di questa attività è stato il lessico della casa: oggetti, ambienti, spazi oltre a strutture linguistiche funzionali all'attività da svolgere. Il contesto proposto alle apprendenti era il seguente: “Biancaneve, dopo aver accettato di sposare il principe azzurro, arriva al castello e si spaventa. I mobili non le piacciono per niente e vuole cambiarli. Ma

non può chiedere di cambiare tutto; deve scegliere due locali e dentro questi qualche oggetto da cambiare e deve convincere me, la mamma del principe, che il cambiamento è indispensabile”.

Svolgimento

a) *brainstorming e preparazione del materiale e del setting*

La prima fase è stata dedicata, come negli altri incontri, all'individuazione del materiale lessicale e delle strutture linguistiche relative agli atti comunicativi da usare. Tutto il materiale è stato raccolto con un procedimento di *brainstorming*. Per la parte linguistica sono state individuate le seguenti espressioni: *mi piace/non mi piace; è vecchio/nuovo; è rotto/aggiustato; è bello/brutto; vorrei cambiare ... perché*.

b) *coinvolgimento corporeo e ampliamento delle conoscenze linguistiche e condivisione delle conoscenze*

Le donne si sono divise in coppie e hanno effettuato il ‘gioco dello specchio’ che consiste nel copiare esattamente l'espressione e la postura della compagna di gioco. A turno una è lo specchio l'altra il “capo” dello specchio. Ciò ha permesso di creare una base comune di conoscenze e di allargare l'area delle espressioni linguistiche conosciute, ad esempio, accanto al *mi piace...* è stata associata l'espressione *per me è bello, è carino, è comodo*, ecc., accanto a *non mi piace...* *per me è brutto, è scomodo*, ecc.

c) *rielaborazione delle strutture linguistiche in un contesto dato*

Anche in questa sequenza di attività la rielaborazione ha preceduto la fase di rinforzo linguistico e comunicativo. Le donne, una alla volta, immedesimandosi nella loro Biancaneve hanno fatto le loro rimozioni per alcuni oggetti di arredamento che a loro non piacevano. Anche in questo caso le correzioni sono state effettuate solo quando necessario in modalità di *peer tutoring*. A differenza della sequenza precedente qui era una delle discenti a trascrivere il monologo orale della compagna; in questo modo, ~~così~~ oltre ad un controllo sulla produzione orale, è stato possibile lavorare sulla produzione scritta.

d) *apprendimento attivo di strutture linguistiche date – rinforzo*

In questa sequenza l'attività di rinforzo è stata breve perché si è voluto soprattutto incentrare l'incontro su una attività maggiormente creativa. Si è comunque consentito ad alcune apprendenti di rileggere le sequenze trascritte alla lavagna.

e) *invenzione di strutture linguistiche in contesti personalizzati*

In questa attività finale era favorita soprattutto la capacità di reazione a stimoli inattesi e, quindi, la capacità di improvvisazione. L'insegnante, nei panni della suocera di Biancaneve, ascoltava le lagnanze di ogni Biancaneve e in base alle sue richieste strutturava un dialogo in cui le discenti usassero in maniera libera e personale le strutture e il lessico acquisito nelle precedenti attività.

Si riporta un esempio di dialogo prodotto in questa attività:

BIANCANEVE: Ciao suocera.

SUOCERA: Ciao Biancaneve, vieni vicino” (io resto seduta e non guardo la donna che si avvicina lentamente).

BIANCANEVE: Vorrei dire una cosa.

SUOCERA: Dimmi.

BIANCANEVE: Il materasso è troppo vecchio.

SUOCERA: Quale materasso? Della camera?

BIANCANEVE: Sì della camera da letto.

SUOCERA: Perché è vecchio?

BIANCANEVE: È rotto e non mi piace, vorrei un materasso nuovo, costa poco.

SUOCERA: Quanto costa?

BIANCANEVE: 20 euro.

SUOCERA: Va bene.

BIANCANEVE: E le tende della cucina.

SUOCERA: Perché?

BIANCANEVE: (sono) Rotte e brutte

SUOCERA: Non ti piacciono?

BIANCANEVE: No.

SUOCERA: Allora cosa vuoi cambiare?

BIANCANEVE: Le tende e il materasso.

SUOCERA: Come vuoi il materasso?

BIANCANEVE: Morbido.

SUOCERA: E le tende?

BIANCANEVE: Colorate.

SUOCERA: Va bene.

BIANCANEVE: Ciao.

SUOCERA: Ciao.

4. BIANCANEVE E IL PRINCIPE

Obiettivo:

In quest’ultimo incontro il lavoro proposto si è svolto sulla base di uno schema teatrale tradizionale: copione, dialoghi, personaggi, parti assegnate da interpretare e recitazione. È stato inizialmente proposto un lavoro a coppie libere (cercando comunque di avere coppie eterogenee per permettere un’attività di *peer tutoring*) in cui ognuna delle due donne impersonasse un personaggio sulla base di schema predefinito: Il Principe Azzurro e la Principessa Biancaneve devono discutere su come passare il week end. Gli obiettivi sono da un lato l’ampliamento e il rinforzo del lessico dall’altro l’utilizzo corretto di forme linguistico-comunicative: *mi piace, non mi piace, vorrei...* e la scrittura a coppie del dialogo (copione).

Svolgimento

a) *brainstorming e preparazione del materiale e del setting*

La sequenza inizia con un'attività di brainstorming sul lessico da usare: luoghi di divertimento, verbi di movimento, verbi relativi ad attività per il tempo libero, ecc.; per il setting si sono disposte nello spazio scenico delle sedie a due a due per le coppie di discussione.

b) *coinvolgimento corporeo e ampliamento delle conoscenze linguistiche e condivisione delle conoscenze*

Le coppie formate (principe-principessa) hanno cominciato un primo scambio di battute camminando e avvicinandosi alle sedie per loro predisposte. Facevano da sottofondo alcuni brani di musica pop occidentale anni '80 scelti dalle donne cantati da Madonna e da Michael Jackson.

c) *rielaborazione delle strutture linguistiche in un contesto dato*

In questa fase di rielaborazione le discenti, a coppie e sedute hanno trascritto in un minicopione il dialogo tra il principe e la principessa prodotto nella fase precedente. Monitorando il lavoro dei gruppi l'insegnante è intervenuta per correggere eventuali errori e suggerire termini e forme linguistiche appropriate alle intenzioni comunicative delle discenti.

Si riporta, come esempio, la trascrizione di uno dei dialoghi prodotti:

PRINCIPE: Andiamo al ristorante domani sera?

BIANCANEVE: No, vai al ristorante domani sera da solo. Io voglio andare al cinema. C'è un film d'amore.

PRINCIPE: Possiamo andare ai negozi per comperare qualcosa?

BIANCANEVE: Allora vediamo, anche mi manca vestiti d'estate.

PRINCIPE: Io ho visto una pubblicità di mostre, domenica si può andare con me a vederla.

BIANCANEVE: Non mi piace questa cosa. Io voglio restare a casa.

PRINCIPE: Allora andiamo a concerto di musica per ascoltare Madonna.

BIANCANEVE: Va bene, andiamo allora insieme.

PRINCIPE: E cosa pensare dove viaggiare alla vacanza prossima?

BIANCANEVE: Veramente ci sono solo 20 giorni alla vacanza. Dobbiamo pensare adesso. Mi piace andare in Germania.

d) *apprendimento attivo di strutture linguistiche date – rinforzo*

Il rinforzo linguistico si è attivato tramite la messa in scena fedele del copione scritta.

e) *invenzione di strutture linguistiche in contesti personalizzati*

L'ulteriore ripetizione dei copioni da parte delle stesse 'attrici' è stato infine il terreno su cui si è potuto inventare nuove battute. L'insegnante è infatti intervenuto per proporre cambi repentini di situazioni e di scenari che hanno sollecitato nelle discenti capacità di improvvisazione e di adattamento linguistico-comunicativo.

4.1. *Il modello proposto*

Come si sarà potuto osservare, le sequenze proposte erano articolate in cinque momenti:

1. brainstorming e preparazione del materiale;
2. coinvolgimento corporeo e ampliamento delle conoscenze linguistiche e condivisione delle conoscenze;
3. apprendimento attivo di strutture linguistiche date - rinforzo;
4. rielaborazione delle strutture linguistiche in un contesto dato;
5. invenzione di strutture linguistiche in contesti personalizzati.

1) Il brainstorming iniziale è servito a due scopi: far emergere le conoscenze delle apprendenti abbassando così il filtro affettivo ed esplicitare l'argomento su cui si sarebbe lavorato durante l'incontro. Inoltre il lavoro comune di preparazione del materiali si è svolto in modalità laboratoriale modificando funzionalmente anche la disposizione di banchi e sedie³¹.

2) il coinvolgimento corporeo dopo la prima fase ha permesso alle donne di essere più 'disponibili' ad attività con implicazioni prossemiche e cinestetiche. La cura del movimento (il camminare mentre ci si incontra e ci presenta "in piazza") e dei gesti contemporaneamente alla esecuzione della presentazione è stato per loro meno invasivo della richiesta di camminare per poi introdurre in un secondo tempo le presentazioni in piazza (come invece avviene nei normali laboratori teatrali).

3) il far precedere quasi sempre l'attività di rielaborazione del materiale a quella di rinforzo ha permesso di dare immediatezza e spontaneità alle 'performance' delle apprendenti evitando, per quanto possibile, l'uso e la ripetizione meccanica di formule fisse e stereotipate e favorendo in tal modo la loro capacità di interazione linguistica.

4) Il rinforzo delle conoscenze linguistiche è stato accompagnato dalla definizione e/o dalla modificazione del contesto in cui richiamarle e attivarle in un approccio didattico che ha cercato di tenere conto della complementarità emisferica³². Nel modello proposto gran parte del lavoro metteva in gioco l'emisfero destro.

³¹ In tutti gli incontri ho curato molto l'aspetto del setting. Sempre prima di cominciare la sequenza di attività ho invitato le donne a preparare la sala allontanando i banchi e mettendo le sedie in circolo. Questa cura del setting ha creato una sorta di complicità tra loro e me e un maggiore coinvolgimento nell'attività da svolgere, percepita come 'propria'.

³² «L'emisfero sinistro [del cervello] opera nel trattamento delle singole informazioni in arrivo e sulle loro relazioni formali, mentre quello destro li colloca insieme in modo sintetico, l'emisfero sinistro consente alla mente di interpretare i diversi testi linguistici, mentre quello destro permette di comprendere "il contesto" espressivo. Nel processo di acquisizione di una lingua (primaria o secondaria) l'emisfero sinistro è cruciale per la comprensione e l'elaborazione di un linguaggio letterale, fonetico e sintattico, mentre quello destro è coinvolto negli aspetti dell'intonazione con cui vengono espresse le parole, le frasi ed il contenuto emotivo, ed è anche un'importante integratore ed organizzatore dei differenti elementi che compongono una conversazione» (Rinaldi F, *La linguistica acquisizionale e il modello neurolinguistico nella glottodidattica*: <http://www.search-document.com/doc/1/10/glottodidattica.html>).

5) nella parte finale degli incontri, quella più ludica e decostruita, si è favorito il passaggio, per usare la dicotomia di Krashen, dall'apprendimento della lingua a quello di acquisizione, con uso spontaneo e creativo della lingua² sollecitato dalla 'rappresentazione teatrale'.

Nelle attività svolte nel corso delle sequenze più sopra descritte si possono ravvisare contaminazioni tra alcuni aspetti della Suggestopedia³³ (ad esempio, nell'uso della musica) e del modello bipolare di Danesi, alcune tecniche del metodo audio-linguale (ad esempio, nella ripetizione richiesta alle apprendenti di ripetere le frasi da loro elaborate una volta corrette), alcuni elementi del Process Drama (ad esempio, nell'essere "in ruolo" del docente³⁴) e azioni più tipiche del glottodrama (ad esempio, la scrittura del copione). Questo perché perno del corso erano i bisogni delle apprendenti rilevati nel primo incontro del corso a cui adeguare le proposte e le modalità di intervento didattico al fine di incrementare le loro competenze (socio)linguistiche e comunicative in contesti d'uso per loro specifici.

Il tema di *Biancaneve* è stato inserito da una delle donne nel secondo incontro ed è diventato il fulcro attorno a cui far ruotare ed espandere a cerchi concentrici gli incontri successivi. Penso sia stato molto motivante per le donne sviluppare un tema scelto da loro benché condotte a trattare argomenti grammaticali e comunicativi previsti dal docente. La sinergia tra le mie proposte e i loro 'desiderata' ha permesso di sentirci partecipi tutte di un unico percorso didattico e formativo in uno reciproco scambio di conoscenze e di esperienze umane. E la nostra *Biancaneve*, rivestita dalle loro voci e desideri, è diventata *Biancaneve a Marrakesh*

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- AA. VV. (2008), Atti del convegno "Teatro e didattica delle lingue moderne", Frascati, 12 e 13 Dicembre 2008, in *Culturiana* n. 3/4.
- AA. VV. (2009), *Il metodo Glottodrama: risorse e strumenti*, Edizioni Novacultur, Roma.
- Ardissino E. (2010), "Imparare l'italiano L2/LS con testi teatrali", in *Italiano LinguaDue*, n. 1: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/635/849>.
- Barba E. (1993), *La canoa di carta*, Il Mulino, Bologna.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.
- Bettlheim B. (1996), *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano.
- de Beaugrande R-A., Dressler W. U. (1996), *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna.
- Faggiano S. (2010), "Lingua e teatro: l'italiano, un dramma?", in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 300-320: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/834>.
- Favaro G., "Donne immigrate e formazione", <http://intercultura.provincia.venezia.it/culturealtre/L2/L2.doc>

³³ Cfr Barsi-Rizzardi op. cit pp. 393 ss.

³⁴ L'essere "in ruolo" del docente è una caratteristica tipica del metodo del Process Drama cfr. Pirola, 2011.

- Favaro G., Frigo M. (2011) *Storie tra qui e là*, Centro Come, Milano:
<http://www.centrocome.it/index.php?page=156+IT+gph>.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Groppaldi A. (2010), "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 89-103:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633/847>.
- Krashen S. D., Terrell (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, The Alemany Press, regents - Prentice Hall, Englewood Cliffs (New Jersey).
- Magnani M. (2002) "Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi", in *Linguae* 2, pp. 49-65:
<http://www.ledonline.it/linguae/allegati/linguae0202magnani.pdf>
- Maturana H., Varela F. (1985), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio,
- Minuz F. (2005) *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Nofri C. (2009), *Guida al metodo Glottodrama*, Edizioni Novacultur, Roma.
- Oliva G. (1999a), *Il laboratorio teatrale*, LED, Milano.
- Oliva G. (1999b), *Il teatro nella scuola*, LED, Milano.
- Oliva G. (2000), *Una didattica per il teatro attraverso un modello: la narrazione*, CEDAM, Padova.
- Outhred, T. & Chester, A. (2010), "The Experience of Class Tutors in a Peer Tutoring Programme: A Novel Theoretical Framework", in *Australasian Journal of Peer Learning*, 3(1), pp. 12-23: <http://ro.uow.edu.au/ajpl/vol3/iss1/3>.
- Pezza A. (2011), "Imparare in ruolo: un'esperienza di process drama per l'insegnamento dell'italiano agli studenti del progetto Stranimedia", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 484-509: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1246>
- Piazzoli E. (2008), "Metodologia process drama e competenza interculturale", in *Culturiana*, n. 3/4.
- Piazzoli E. (2011), "Didattica Process Drama: principi di base, estetica e coinvolgimento", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 439-462:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1243/1455>
- Pilotto S. (2004), *La drammaturgia nel teatro della scuola*, LED, Milano.
- Pilotto S. (2004), *La drammaturgia nel teatro della scuola*, LED
- Pirola C. (2011) "Process Drama e l'affascinante ruolo dell'insegnante: come insegnare una lingua facendo teatro", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 463-483:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1245>
- Pizza C. (2008), "Lo spettacolo teatrale come esperienza di apprendimento", in *Enciclopedia Treccani, Treccani.it / scuola*:
http://www.treccani.it/scuola/archivio/1_altra_scuola/teatro/pizza.html
- Rizzardi C., Barsi M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.
- Rossi Ghiglione A., Paglierino A. (2007), *Fare teatro sociale*, Audino editore, Roma.
- Veneri A. (2001), *La storia di Naima* (livello "sopravvivenza"), In Dialogo - Centro COME, Milano.